



# CATHEDRA

Revista de Humanidades y Ciencias Sociales  
de la Facultad de Filosofía y Letras —  
Universidad Autónoma de Nuevo León

Nueva época, N.º 22, enero - diciembre 2017 / 40 pesos





Una publicación  
de la Universidad Autónoma de Nuevo León

**Rogelio G. Garza Rivera**  
Rector

**Carmen del Rosario de la Fuente García**  
Secretaría General

**Ludivina Cantú Ortiz**  
Directora de la Facultad de Filosofía y Letras

**José Javier Villarreal**  
Secretario de Producción Editorial

**CATHEDRA**  
Revista de Humanidades y Ciencias Sociales de la Facultad de Filosofía y Letras

José Javier Villarreal  
Director

Víctor Ramírez Cortez  
Secretario de redacción

Melissa Díaz Reyna  
Diseño editorial

Mesa de trabajo: Rosalinda Cantú Cantú, Julián García Pérez.

Consejo consultivo: Carlos García Gual, Herón Pérez Martínez, Alfonso Rangel Guerra, Alejandra Rangel Hinojosa, Giampiero Bucci, Ludivina Cantú Ortiz.

Fotografía de segunda y tercera de forros: Alberto Rangel.

CATHEDRA, *Revista de Humanidades y Ciencias Sociales de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Nuevo León*. Nueva Época, No. 22, enero-diciembre 2017. Publicación anual editada por la Universidad Autónoma de Nuevo León, a través de la Secretaría de Producción Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras. Ciudad Universitaria, San Nicolás de los Garza, Nuevo León, México, C.P. 66455. Teléfono y fax (01-81) 83524259 y 83524250 Ext. 109. [www.filosofia.uanl.mx](http://www.filosofia.uanl.mx). Editor responsable: José Javier Villarreal. Reserva de derechos al uso exclusivo (en trámite), ISSN (en trámite), ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. Licitud de Título y Contenido (en trámite), otorgado por la Comisión Calificadora de Publicaciones y Revistas Ilustradas de la Secretaría de Gobernación. Registro de marca ante el Instituto Mexicano de la Propiedad Industrial (en trámite). Impresa el 20 de diciembre de 2016 (día en que inicia en 1810 la publicación de *El Despertador Americano*, primer diario insurgente, a cargo de Francisco Severo Maldonado, por órdenes directas de Miguel Hidalgo y Costilla) en Serna Impresos S.A. de C.V., Vallarta 345 sur, Centro, C.P. 64000, Monterrey, Nuevo León, México, con un tiraje de 1000 ejemplares.

CATHEDRA no responde por originales o colaboraciones no solicitados. Todas las colaboraciones firmadas son responsabilidad de su autor.

Queda estrictamente prohibida la reproducción total o parcial de los contenidos e imágenes de la publicación sin previa autorización del Instituto Nacional del Derecho de Autor.

Impreso en México  
Todos los derechos reservados  
© Copyright 2016

[cathedra.revistadehumanidades@gmail.com](mailto:cathedra.revistadehumanidades@gmail.com)

Publicación financiada con recursos PROFOCIE 2015

83	<i>El profesor universitario de inglés</i> Rocio de la Paz Zamora Moreno / Ma. Guadalupe Rodríguez Bulnes Ma. Guadalupe Martínez Ortiz
97	<i>Adquisición de vocabulario en inglés a través de la lectura</i> Alheli Morán Iam
104	<i>Factores resiliantes asociados al rendimiento académico</i> Brenda Leticia Villegas Aguilera / Irma María Flores Alanís
118	<i>La competencia comunicativa</i> María Eugenia Flores Treviño
126	<i>Literatura para niños y jóvenes</i> Aroldo José Abreu Pinto
132	<i>La argumentación</i> Lidia Rodríguez Alfano
146	<i>La reibérica del discurso normativo</i> Pedro Cortés Rodríguez
153	<i>El discurso jurídico mexicano y su traducción al inglés</i> Ma. Eugenia Martínez Flores
157	<i>La antología clásica</i> José Luis Cisneros
162	<i>Un perro andaluz por las tinieblas</i> Santiago Javier Villarreal
165	<i>Giorgio de Chirico desde el pensamiento de Jung</i> Ignacio Ibarra Ibarra
173	<i>El discurso herético</i> Rolando Picos Bovio
183	<i>La Nueva Atlántida de Bacon</i> Helvio Moraes
192	<i>Las benditas ánimas del santo Purgatorio</i> Beatriz Liliana de Ita Rubio
199	<i>Los generales Quiroga y Vidaurri, una mirada desde su correspondencia</i> César Morado
210	<i>Un análisis de los imaginarios políticos subyacentes</i> Lucía Martínez Huerta / Verónica Sieglín
219	<i>El actor en la teoría del actor red</i> María de los Ángeles Pozas
228	<i>Las peleas de gallo</i> Martín Velázquez Rojas



# LA COMPETENCIA COMUNICATIVA

**María Eugenia Flores Treviño**

Facultad de Filosofía y Letras, UANL

## Introducción

Si convenimos en que enseñar es esencialmente proporcionar una ayuda ajustada a la actividad constructivista de los alumnos y si se trata de promover un aprendizaje significativo y por comprensión, entonces tenemos que en cada aula donde se desarrolla un proceso de enseñanza-aprendizaje se realiza una construcción conjunta entre enseñante y aprendices, única e irrepetible. De esta suerte, la enseñanza es un proceso de creación y no de simple repetición (Tünnermann, 2011, p. 11). Dicha creación es favorecida por la co-construcción del aprendizaje que realizan los profesores y alumnos al aplicar las herramientas teórico-metodológicas para la re-significación del conocimiento. Resulta pertinente al respecto asumir las propuestas de Arundale (1999) y Koike (2002) quienes apuntan que el significado se genera a través de las interacciones sucesivas de los hablantes que participan en el diálogo. Esta construcción social del aprendizaje ocurre porque diferentes constructos se elaboran en la interacción dialógica, escenario donde surge "la creación por dos o más personas de una forma, interpretación, postura, acción, actividad, identidad, institución, habilidad, ideología, emoción u otra realidad culturalmente significativa (Koike, 2002, p.12). Se origina así, el proceso de deestructuración, de segmentación y destejido del sentido (recordemos que la etimología latina *textus*, nos conduce al texto como un tejido, un entramado).

En este trabajo se aprovechan las aportaciones de Gordillo y Fernández (2011), y otras aportaciones, para exponer las estrategias empleadas en esa construcción colectiva, en aras de la adquisición de la competencia comunicativa.

## El proceso dialógico y co-construido de la comunicación en el aula. El acento socio-cultural

Al hablar de diálogo, tanto en el sentido amplio,<sup>2</sup> como en el sentido estricto,<sup>3</sup> resulta inminente hablar del principio de co-construcción, es decir, que dada una emisión, el diálogo se co-construye por medio de la participación del otro, como lo establece Bajtin: "todo hablante es de por sí un contestatario, en mayor o menor medida, [y] cuenta con la presencia de ciertos enunciados anteriores, suyos y ajenos, con los cuales un enunciado determinado establece toda suerte de relaciones" (1970, p. 259).

En este trabajo se estudia el evento comunicativo, con apoyo en la propuesta bajtiniana (1970) del dialogismo como una actividad que le permite al hablante interactuar con el otro y con su entorno, así como de participar en el entramado lingüístico, social y semiótico en que está inserto y, se considera a la producción discursiva como el dispositivo que origina todo tipo de relaciones con otros discursos a los que convoca. Igualmente se toma en cuenta la singularidad hermenéutica que exige la interpretación de ciertos tipos de discurso, pues se coincide con Moreno Fernández (2002) quien señala que la producción del discurso depende siempre de la finalidad que el propio discurso tenga, este autor se apoya en Fernández (1982) para sostener que los discursos pueden ser diferentes según si se atiende a la organización interna del discurso o si se da prioridad a la situación externa y la finalidad comunicativa con que el discurso se produce.

<sup>2</sup> Me refiero al proceso dialógico que se establece entre textos de cultura, entre discursos, entre discursos epistémicos, etcétera.

<sup>3</sup> Me refiero a la comunicación interpersonal, cara a cara, mediada, virtual.

Robert Arundale (1999), presenta una aportación al estudio del proceso dialógico con la concepción del modelo de co-construcción de la comunicación con base en los siguientes principios:

- Orientaciones filosóficas que explican los fenómenos humanos.
- La interpretación de las emisiones.
- La producción de las emisiones en la conversación.
- El desarrollo del modelo de co-construcción (p. 127).

De acuerdo con Arundale, el modelo de co-construcción de la comunicación presenta aspectos que son consistentes con las orientaciones organicista, transaccional y dialéctica, pero además es posible afirmar que es consistente con las orientaciones de rasgo e interaccional,<sup>4</sup> y por lo tanto, proporciona una explicación diferente del proceso de comunicación humana a la presentada por el modelo de Grice (codificación/decodificación), o del modelo de Sperber y Wilson (Arundale, 1999, p.129).

El modelo de co-construcción es presentado por Arundale como no limitado a la conducta verbal, y propone que la conducta lingüística no podrá ser entendida completamente sin examinar su integración con la conducta no verbal.

El principio de interpretación secuencial constituye el principio fundamental del modelo de co-construcción de la comunicación. Contempla tres procesos generales: primero, la interpretación de los constituyentes utilizando expectativas que se invocaron en interpretaciones anteriores; segundo, la integración de interpretaciones presentes con las interpretaciones que van surgiendo; y tercero, invocar expectativas para interpretaciones subsecuentes (Arundale, 1999, p. 131).

Este principio intenta organizar la información que surge en relación con la interpretación conforme ésta ocurre en interacción.

Sobre la producción y el Principio de Diseño del Receptor. Este principio trata de captar lo que sucede en el interior de lo que el emisor produce y dirige a un receptor en un proceso continuo de proyección e interpretación que se vendrá realizando conforme se escucha la emisión producida. La interpretación constituirá el significado

que el emisor formuló cuando emitió la enunciación. El diseño de recepción es fundamentalmente reflexivo, en primer lugar porque la interpretación que se produzca es el significado que presumiblemente persigue el emisor, y segundo, la emisión producida funciona como modelo para construir un evento dado. El principio de diseño de recepción constituye una parte fundamental del Modelo de co-construcción de la comunicación, y se constituye a partir del SIP (Principio de Interpretación Secuencial), y a nivel individual en la producción de una emisión y sus constituyentes en el nivel y secuencia de una conversación (Arundale, 1999, pp. 134-137). En este diseño de recepción encontraremos varios procesos, el primero que se identifica es el hecho de enmarcar la emisión que se va a producir, no solamente utilizando comentarios de otras emisiones producidas previamente, sino con base en la interpretación incipiente que será formulada por el futuro receptor. Después encontraremos la atribución del hablante al futuro conocimiento receptor de ciertos recursos y procedimientos conversacionales. La producción de una contribución viable a la conversación depende en asumir que nuestro futuro receptor tiene el conocimiento de los procedimientos conversacionales requeridos para formular e interpretar lo que enmarcamos previamente (Arundale, 1999, pp. 134-137).

El tercer proceso identificado es la incipiente proyección de la interpretación de parte del hablante. Este es el proceso central en el RDP (*reception design principle*) y la fuente de reflexión más importante. Posteriormente identificamos el cuarto proceso como la producción incipiente de la emisión por medio de la selección y articulación de la secuencia inicial de constituyentes, es decir, el hablante selecciona y articula una secuencia inicial de constituyentes y asume que serán interpretados utilizando las expectativas que el hablante presume que el receptor posee, y que seguirá construyendo expectativas que conlleven a una interpretación. El quinto proceso identificado en el RDP es la presunción del hablante respecto al receptor, que éste seguirá los procesos para interpretar una emisión y que implementará los procesos conversacionales para que se lleve a cabo una interpretación. Esta fase constituye también un proceso reflexivo en el proceso de diseño del receptor.

Los procesos SIP y RDP descritos anteriormente, son componentes importantes en el modelo de co-construcción de la comunicación, sin embargo, son de naturaleza individualista y el modelo de co-construcción requiere la consideración de los aspectos sociales en el proceso de comunicación. Este enfoque requiere examinar la interacción que se lleva a cabo cuando dos individuos producen e interpretan emisiones adyacentes, de uno hacia el otro.

Por otra parte, y con respecto a esta edificación compartida de la comunicación, para Gordillo y Fernández (2011), resulta claro el papel complementario que desempeñan las formas verbales y no verbales del discurso didáctico

<sup>4</sup> Es decir que se toma en cuenta a los individuos y sus procesos psicológicos como unidades de análisis —la gente se considera independiente de sus contextos—, asume que la conducta se determina por los aspectos propios de los individuos y por su medio ambiente social y físico; que se considera al sistema total como la unidad de análisis: las partes del sistema son interdependientes, y como tales deberán estudiarse, no en aislamiento, pues unos elementos dependen de los otros. Y que se estudian aspectos del sistema holístico, porque el todo no puede separarse en partes y todas contribuyen al significado de los eventos. Además se enfoca en las tensiones dinámicas entre las contradicciones dialécticamente organizadas como la fuente del cambio o como una explicación para el patrón o flujo de eventos.



"donde los aspectos verbales se orientan más al contenido del mensaje, y los mecanismos no verbales influyen en la reelaboración del mensaje y la disposición emocional hacia los mismos" (p. 71). De esta manera, se propone priorizar a los procesos interpsicológicos que subyacen en la actividad conjunta que llevan a cabo docentes y estudiantes. Las autoras proponen que los mecanismos de influencia que ocurren en el aula, "se pueden sintetizar en dos: la construcción progresiva de sistemas de significación compartidos y el traspaso progresivo del control y responsabilidad del aprendizaje del profesor al alumno" (p. 72). En este trabajo, nos interesa el primero de esos mecanismos.

Las autoras referidas, desde el enfoque sociocultural, sitúan la intervención en los principios de *interiorización* y *apropiación* propuestos por Vigotsky (1981). Y ello porque la interiorización, entendida como un proceso de transformación de los contenidos interpersonales en intrapersonales, es un cambio que provoca importantes modificaciones en las estructuras y funciones que interiorizan y que implican que el aprendiz traslada a un plano intrapsicológico, aquellos procesos que han ocurrido en la interacción social (Gordillo y Fernández, 2011, pp. 72-73). Así, la interacción con otros sujetos, permite al aprendiz dotar de sentido y significado los comportamientos de los demás, el suyo, así como las situaciones o contextos en que ocurren.

La atribución de significado arriba descrita, se efectúa a partir de los conocimientos previos, motivaciones, percepciones, pre-construidos socioculturales, y otros. Es el proceso Vigotskyano de la apropiación (p. 73).

Para caracterizar el intercambio comunicativo educacional, es imprescindible considerar el concepto de *intersubjetividad* (Wertsch, 1988, en Gordillo y Fernández, 2011), gracias al cual se considera el conocimiento compartido de los interactuantes en la comunicación como punto de partida para la negociación del conocimiento, que no viene dado, sino que surge a medida que se negocia con las intrasubjetividades o perspectivas de cada participante (Baker, 1944 en Gordillo y Fernández, 2011). Esta gestión se logra gradualmente, a medida que se consiguen pequeños acuerdos que sirven como andamiaje para la construcción de otros consensos. El compromiso y la adhesión generada en el proceso de transacción, guía la reestructuración del esquema de conocimientos de todos los participantes.

Se trata de abonar hacia una resignificación de los roles de los sujetos involucrados en la educación. De esta manera, el educador se transforma en un guía, en un tutor, en un suscitador de aprendizajes, capaz de generar en su aula un ambiente de aprendizaje. En último extremo, podríamos decir que se transforma en un co-aprendiz con su alumno, pero no se esfuma ni deja de ser importante en la relación profesor-alumno, que está en el fondo de todo proceso de enseñanza aprendizaje (Escotet, en Tünnerman, s.f. p.10).

## Otros factores socioculturales

Se inicia este apartado, aprovechando la reflexión propuesta por Lomas (2009):

¿Aprenden de veras las alumnas y los alumnos lo que les enseñamos en las clases de lengua? Si no es así, ¿en qué medida esa ausencia de aprendizaje obedece a factores personales o socioculturales o a una inadecuada intervención docente? ... ¿Qué debe saber y hacer un alumno o una alumna para desenvolverse de una manera adecuada en los diferentes contextos de la comunicación humana? En consecuencia ¿qué debe saber y hacer el profesorado de lengua y literatura para ayudar al alumnado en la adquisición de habilidades comunicativas (orales y escritas)? (Lomas y Tusón, 2009, pp. 17-18).

Se está de acuerdo con el autor en cuanto a la falta de consenso sobre cómo contribuir de la manera más eficaz posible al logro de los objetivos comunicativos, y en consecuencia a la multiplicidad de formas de intervención, a veces pertinente, a veces no tanto, e incluso a veces mediada por la expresión del estilo personal del docente en la educación y prácticas de la literacidad.

Otro aspecto relacionado con el favorecer u obstaculizar las competencias de comunicación del aprendiz, destacado por Tusón (2009), se refiere a la paradoja en que se constituye la falta de libertad experimentada por los alumnos para comunicarse en los espacios educativos donde se enseña lengua. La autora pone énfasis en señalar que son precisamente las restricciones comunicativas impuestas en el aula por los docentes, una de las principales causas por las cuales nuestros alumnos, si hablan, no lo saben hacer de un modo pertinente. Tusón sugiere favorecer la libertad de expresión de nuestros estudiantes, para efectuar un diagnóstico sobre cómo se expresan y cuáles tipos de géneros verbales orales conocen (p. 103).

Con respecto a los usos comunicativos orales en el aula, la autora propone superar el paradigma del aula tradicional, donde el único que tiene predominio sobre el uso de la palabra es el profesor<sup>5</sup> y transitar hacia "un aula donde predominen estilos didácticos activos que conced[a]n gran importancia al papel que desempeñan los aprendices en su propio desarrollo educativo" (p. 106). Destaca la función del profesor o profesora como quien posee la "mayor responsabilidad en la creación y mantenimiento de situaciones que propicien y encaucen la participación de los estudiantes ... alguien que motiva, regula, orienta y guía a sus alumnos y alumnas en el camino del aprendizaje (y pensemos que eso se lleva a cabo, básicamente, a través del uso de la palabra)" (2009, p. 106).

<sup>5</sup> Gordillo y Fernández (2011) se apoyan en Flandes (1970) para señalar que, el análisis de los comportamientos comunicativos de los profesores refleja que sus intervenciones verbales abarcan aproximadamente dos tercios del tiempo que dura la sesión de clase; mientras que el tiempo restante se reparte entre los 20-25 alumnos que forman el grupo (p. 80).

Amparo Tusón ofrece una serie de sugerencias sobre las actividades que favorecen la educación lingüística en las aulas: trabajo en grupo, puestas en común, exposición de clases de los alumnos, exposición del profesor, trabajo en clase por parejas, debates, sesiones de pregunta-respuesta, evaluación, juegos de rol, preparación de obras de teatro, intervenciones para regular o dirigir las actividades, entrevistas a personas importantes (como artistas de rock, políticos, intelectuales). Igualmente llama la atención sobre los contenidos que se comunican en la interacción educativa, proponiendo que no sólo sean los de la asignatura, sino temas de actualidad e interés que favorezcan la discusión y la emisión de opiniones al respecto, lo cual promueve el desarrollo de actitudes críticas y responsables: "Diversidad de escenas comunicativas y contenidos lleva consigo formas de hablar diferentes" (106).

## Sobre el ámbito psico-socio-cultural en el aula

Existen elementos que favorecerán el intercambio comunicativo en el aula, si los docentes los hacemos conscientes a la hora de interactuar con los aprendientes. Se trata de las reglas básicas del discurso educacional, aquellas referidas a la cooperación, relevancia y cortesía que existen en toda interacción lingüística (Tusón, 2009, Gordillo y Fernández, 2011). Una de las premisas fundamentales para la construcción de significados se refiere a la cooperación y el intercambio. Este asunto ya se ha estudiado por Grice (1969, 1975), quien propone las máximas que regulan los intercambios comunicativos, a saber:

1. De cantidad: no des ni más ni menos información que la necesaria.
2. De calidad: di la verdad, no digas algo sobre lo que no tienes evidencia.
3. De relación: sé pertinente.
4. De manera: sé claro y ordenado (Grice, en Tusón, 2009, p. 70).

Por supuesto que este modelo no siempre se cumple en el aula, y esas transgresiones servirán al docente para trabajar en las disrupciones como áreas de oportunidad. Igualmente se tiene en consideración que las normas de cooperación lingüística en el salón de clase, "van cambiando y evolucionando en el transcurso de las interacciones que en ella se producen. A su vez están condicionadas por la naturaleza de los contenidos a tratar, por el tipo de tarea a realizar, por las concepciones que tenga el profesor, etc." (Gordillo y Fernández, 2011, p. 82).

Llama especialmente la atención la indicación que ofrece Tusón (2009, p. 71), sobre la observación de Grice,

en cuanto existe una clase de violación de estas máximas de conversación sin que se pierda el sentido de la cooperación: tal sucede en la ironía, o en aquellas inferencias que ocurren en el implícito y que son creadas en el momento preciso de la conversación, con el propósito de crear una implicatura que se basa no en lo enunciado, sino en la inferencia derivada de un significado "no dicho". Esta clase de eventos requieren de una atención especial del profesor o profesora, para detectar las situaciones de tipo personal, cognoscitivo, o situacional por las que están pasando los estudiantes y que tienen influencia en su interacción comunicativa.

Por otra parte, se coincide con la autora, quien considera también la importancia que tiene en la comunicación áulica la teoría de la relevancia propuesta por Sperber y Wilson (1986), que pretende explicitar los mecanismos sobre los cuales se fundamenta la interpretación de los enunciados:

Quando alguien oye un enunciado ambiguo, por ejemplo, su mente no busca todas las interpretaciones posibles, sino que busca la más accesible, con un mínimo costo de procesamiento, porque considera que quien ha producido ese enunciado, lo ha hecho pensando que su interpretación se realizará de esa manera (Tusón, 2009, p. 72).

Otra observación pertinente es la concepción del contexto que estos autores proponen, el cual es un contexto cognitivo, que se comparte, al menos parcialmente:

El contexto, en la teoría de la relevancia, se define en términos psicológicos, no sociales, culturales o discursivos ... Las creencias operativas que forman el contexto de cada interacción pueden derivar de la percepción inmediata de la situación, de lo que se ha dicho antes o provenir de la memoria. Lo importante es que los interlocutores comparten o creen compartir una versión parecida del contexto. La comunicación exitosa depende de cierto conocimiento mutuo: de lo que cada interlocutor sabe y sabe que el otro sabe (Reyes, 1995, p. 57 en Tusón 2009, p. 72).

Es necesario tomar en consideración estas especificaciones en las que, quizá, se encuentra la respuesta a los malentendidos que surgen en el espacio educativo. Aquellos referidos a un "error de cálculo entre lo que supone quien habla, que sabe quien le escucha y lo que realmente sabe quien le escucha" (p. 72).

Igualmente pertinente es atender a las normas de cortesía, ampliamente estudiadas en la pragmática.<sup>6</sup> Se trata, dice la autora, de la secuencia a los estudios de Grice<sup>7</sup> y las nociones de imagen y territorio de Goffman (1971). En los estudios de la cortesía se parte de la idea de que concurren ciertas restricciones culturales que coaccionan

<sup>6</sup> Realizados por Leech (1983), Brown y Levinson (1987).

<sup>7</sup> Quien ya en su trabajo proponía que "quizá existieran otras máximas que colaborarían a la comprensión de los procesos de interpretación de las interacciones lingüísticas: se refería a la máxima de cortesía" (Tusón, 2009, p. 73).



la interacción de los sujetos en los intercambios comunicativos, ya que existe el riesgo de ofenderse o de que se invada el territorio, o se atente contra la imagen social de los interlocutores. Así cada cultura desarrolla mecanismos que eviten, mitiguen o intensifiquen<sup>8</sup> las agresiones entre los locutores, con la finalidad de obtener éxito en el propósito de la comunicación, considerando los costos sociales que ello genere. Para tal propósito, Leech (1983, en Tusón 2009) desde la retórica interpersonal, propone un conjunto de máximas de cortesía:

1. Máxima del tacto: a) minimiza el costo del otro, b) maximiza el beneficio del otro.
2. Máxima de generosidad: a) minimiza tu propio beneficio, b) maximiza tu propio costo.
3. Máxima de aprobación: a) minimiza el desprecio del otro, b) maximiza el elogio del otro.
4. Máxima de modestia: a) minimiza tu propio elogio, b) maximiza tu propio desprecio.
5. Máxima de acuerdo: a) minimiza el desacuerdo entre tú y el otro, b) maximiza el acuerdo entre tú y el otro.
6. Máxima de simpatía: a) minimiza la antipatía entre tú y el otro, b) maximiza la simpatía entre tú y el otro (p. 74).

Cabe añadir que "Brown y Levinson, no creen que la cortesía verbal pueda ponerse en el mismo plano que el principio de cooperación" (Tusón, 2009, p. 72), porque puede ocurrir que no sea necesario acudir a la mitigación en los casos de familiaridad o cercanía extrema entre los interlocutores, o bien porque conscientemente uno de los interactuantes decide ser descortés con el otro (en el discurso político, por ejemplo); por ello las estrategias serán determinadas por los fines inherentes al diálogo.

Los autores proponen tres clases de estrategias corteses encaminadas a mitigar los "actos que amenazan la imagen" (p. 73), aquí se esbozan brevemente:

1. Cortesía positiva: da muestras de solidaridad, familiaridad, cooperación, reciprocidad, etcétera.<sup>9</sup>
2. Cortesía negativa: da muestras de respeto, da opciones, no invadas el terreno del otro, etcétera.<sup>10</sup>
3. Cortesía encubierta: muestra ambigüedad transgrediendo los principios de cooperación.<sup>11</sup>

<sup>8</sup> Véase, por ejemplo, las propuestas de Silvia Kául (2005) al respecto.

<sup>9</sup> Es una compensación dirigida a la imagen positiva del destinatario, a su deseo perenne de que sus necesidades... deberían ser vistas como algo deseable (Levinson, 1987, p. 101, en Tusón, 2009, p. 72).

<sup>10</sup> Es una acción compensatoria dirigida a la imagen negativa del destinatario: hacia su deseo de que no se dificulte su libertad de acción, ni se estorbe su atención (Levinson, 1987, p. 129, en Tusón, 2009, p. 72).

<sup>11</sup> Es un acto que se realiza de tal manera, que no es posible atribuirle una intención comunicativa clara (Levinson, 1987, p. 211).

Sobra decir cuán necesario es considerar las propuestas comentadas, para tenerlas en cuenta en las aulas donde se reflexiona sobre la lengua y donde se pretende formar en la competencia comunicativa, tomando en consideración que "en la escuela, como institución social se presenta toda una variada sucesión de interacciones comunicativas: desde el diálogo, expresiones afectivas, hasta las humillaciones, la agresión verbal, exclusión social y agresión física directa o indirecta, entre otras formas comunicativas" (Gordillo y Fernández, 2011, p. 84)

#### La convivencia escolar y las conductas comunicativas

Se sabe que una de las premisas que sustentan los principios en que se basa la ontología de la educación superior es que "debe enseñarnos a vivir juntos en la *aldea planetaria* y a desear esa convivencia. Ese es el sentido del *aprender a vivir juntos*, uno de los pilares de la Educación para el siglo XXI, de suerte de transformarnos en *ciudadanos del mundo*, pero sin perder nuestras raíces culturales, ni nuestra identidad como naciones" (Delors en Tünnermann, 2011, p. 3). Sin embargo, "enseñar y aprender a convivir supera ese discurso explícito para hacerse posible en la práctica escolar a través del currículo oculto que presenta su mayor expresión en las relaciones interpersonales que se desarrollan entre docentes y alumnos entre sí" (Gordillo y Fernández, 2011, p. 83).

El desarrollo de un clima favorable de comunicación requiere de actividades complejas, que dependen, en gran medida, de la gestión desarrollada en la clase por el o la docente, quien, en no pocas ocasiones supone que sus alumnos ya saben trabajar en grupo. Se coincide con Cuadrado, Fernández y Ramos (2010, en Gordillo y Fernández, 2011), en cuanto a los requerimientos necesarios para desarrollar el trabajo colectivo, por ejemplo: "la colaboración y la cooperación; el definir democráticamente un objetivo común; emplear el diálogo como instrumento; acompañarlo de respeto y capacidad de escucha" (p. 84); pluralidad y tolerancia.

Sin duda, que el profesor o la profesora se constituyen en un eje fundamental de la convivencia escolar. Por ello es deseable que la asimetría y la distancia social entre profesores y alumnos se minimice y sea flexible en aras del logro de la comunicación efectiva. Gordillo y Fernández (2011) proponen "potenciar la aceptación, valoración e interés por las aportaciones del estudiante. Ello refuerza el protagonismo del mismo, al tiempo que le transmite confianza y seguridad para que responda a las cuestiones planteadas, pida ayuda cuando la necesite, admita desconocimiento, etc." (p. 85). Como se advierte cada vez más "depende de los procesos de comunicación y el tipo de relación que mantenga el profesor con sus alumnos, los que constituyen el encuadramiento básico para auspiciar la convivencia" (p. 85). En palabras de Comellas (2002):

Como factor clave para la resolución de conflictos, los adultos deben ejercer de modelo y tener la competencia personal de realizar aquello que se pide al alumnado o se espera de él. Esto implica saber qué es la negociación y estar dispuesto a negociar cuando sea necesario (en Gordillo y Fernández, 2011, p. 85).

De la misma manera, existen otros factores que inciden en la adaptación social del alumno al espacio educativo. A saber:

1. **Factores relativos al alumno:** como las habilidades sociales, el mantenimiento de las relaciones interpersonales y la destreza para resolver problemas sociales.
2. **Factores relativos al profesor:** dado el efecto mimético que el docente ejerce en sus estudiantes, la aceptación o rechazo de algún alumno por el profesor generará idénticas reacciones entre la clase (en cualquier nivel educativo); las expectativas que el docente tenga sobre el grupo o sus miembros, se expresarán verbalmente, pero sobre todo en las conductas no verbales del profesor, por ejemplo en los gestos, el manejo del tiempo cuando espera una respuesta de determinado alumno, el distanciamiento o frialdad, la postura corporal mientras expone un alumno, y otros.
3. **Factores relativos a los compañeros:** en cuanto se constituyen en una fuente de aprendizaje de actitudes en el ámbito escolar. Por ejemplo la adquisición de actitudes, valores y referencias relacionadas con el entorno; en la percepción y comprensión del punto de vista del otro; en la formación de la identidad personal; aprendizaje de habilidades sociales; adquisición de mecanismos reguladores de la conducta agresiva; en la identidad sexual; aprendizaje de comportamientos adictivos; en las metas y logros académicos; en el papel de los compañeros como fuentes de apoyo, confidentes; en la capacidad para desenvolverse exitosamente entre el grupo de iguales (Gordillo y Fernández, 2011).
4. **Factores relativos al entorno físico o medio ambiente del aula:** la organización del espacio del aula orientado a favorecer el incremento de la actividad en ella; considerar que debe facilitar la interacción de sus ocupantes, atender a la proyección de asimetrías, considerar la posibilidad de que los alumnos hagan suyo el espacio de trabajo.

#### Los comportamientos no verbales

En la consideración del importante papel que desempeñan los actos no verbales en la comunicación educativa, en este trabajo se parte de las propuestas fundantes de Saussure sobre semiología y de Peirce sobre semiótica,

ampliamente divulgadas el siglo pasado, en cuanto se considera el estudio de la lógica del signo lingüístico y no lingüístico en la sociedad. Particularmente del estudio del discurso en la comunicación cara a cara en el salón de clase, dentro de la que se considera a los elementos paralingüísticos como "códigos paralelos empleados concurrentemente con el lenguaje" (Guiraud, 1999). Se clasifica, con este autor, a estos elementos como auxiliares del lenguaje:

El discurso va acompañado frecuentemente por signos paralelos: entonaciones, mímicas, gestos. Se trata de indicios naturales, espontáneos que cumplen una función puramente expresiva, pero algunos pueden ser convencionalizados a los fines de la comunicación (p. 61).

Igualmente se conviene en la consideración que efectúa el autor dentro de los auxiliares del lenguaje para: el código prosódico que "utiliza las variaciones de elevación, de cantidad e intensidad del habla articulada" (65); el código kinésico "que utiliza los gestos y las mímicas" (66) y el código proxémico que "utiliza el espacio entre emisor y receptor" (67). Guiraud señala que desempeñan un papel importante en la comunicación afectiva y que están altamente socializados y convencionalizados, como lo demuestra la dicción de los actores (66), quienes los emplean para transmitir intenciones, estados de ánimo, dobles significaciones, etcétera. Tal como ocurre en el habla oral.

Este autor asevera que: "La sociedad es un sistema de relaciones entre individuos que tiene por objeto la procreación, la defensa, los intercambios, la producción, etc." y que, con ese fin, "tales situaciones, deben ser estudiadas" (107). Guiraud estudia los códigos sociales, donde aborda los signos que le competen a este rubro. Este investigador incluye en los códigos sociales, entre otros, a los signos de cortesía:

- El tono de voz (forma universal de significar la relación entre emisor y receptor).
- Los saludos y las fórmulas de cortesía (proyectan la relación entre hablantes y el apego o no a las convenciones culturales de cada sociedad).
- Las injurias (constituyen los signos de hostilidad, convencionalizadas. Los desafíos son formas codificadas ritualizadas).
- La kinésica (movimientos y mímicas).
- La proxémica (el espacio y tiempo que media entre los locutores, o entre pregunta y respuesta, como señales de distancia social) (Guiraud, 1999, pp. 61-120).

Además se retoma el trabajo de Knapp (2005) con sus estudios sobre la conducta no verbal, quien asevera que "tan íntimamente tejida y tan sutilmente representada



está la dimensión verbal en una parte tan considerable de lo que hemos clasificado antes como no verbal, que a menudo la expresión, no describe correctamente la conducta en estudio" (p. 15). Habría que atender, para una comunicación eficiente, lo que Knapp llama *Factores del entorno*: "los materiales, las formas o superficies de los objetos en el entorno interactuante [que] pueden ejercer una gran influencia en el resultado de una relación interpersonal" (2005, p. 26) dentro de los cuales se hallan las denominadas "huellas de acción" (26), objetos que, de acuerdo con Knapp pueden ofrecer información y complementar el sentido del evento comunicativo desarrollado. Es así como adquieren relevancia los recursos didácticos, la infraestructura, los materiales y espacios físicos con los que el alumno interactúa cotidianamente, y que influyen en el desarrollo de la comunicación con los otros y con su entorno.

Knapp (2005) ofrece algunas directrices para comprender el comportamiento kinésico, que está constituido por: "los gestos, los movimientos corporales, los de las extremidades, las manos, la cabeza, los pies, las piernas; las expresiones faciales (la sonrisa), la conducta de los ojos (parpadeo, dirección y duración de la mirada, dilatación de la pupila) y también la postura" (p. 17) entre otros. El autor se apoya en Ekman y Friesen para esquematizar una clasificación de los comportamientos no verbales.<sup>12</sup> Por razones de espacio y del tipo de trabajo, aquí solamente se comentan algunos ejemplos, en el entendido que todos son especialmente singulares en su influencia para el desarrollo de la comunicación.

Está el caso de los actos no verbales nominados *adaptadores* que son "esfuerzos de adaptación para satisfacer necesidades, cumplir acciones, dominar emociones ... o cumplir otra gran cantidad de funciones" (2005, p. 22), por ejemplo, se encuentra la manipulación de uno mismo (autoadaptadores): cogerse, frotarse, apretarse, pellizcarse o rascarse. A menudo "estos actos se incrementan a medida que la angustia de una persona aumenta" (p. 22). Como se advierte, al parecer son actos inocuos, pero su significado no debería menospreciarse, pues, como señala el autor: "el acto de rascar-escarbar se asocia con hostilidad, autoagresión o agresión a otro, desplazada a sí mismo" (p. 22).

Este autor menciona también las *características físicas* como: "el físico o la forma del cuerpo, el atractivo general, los olores del cuerpo y el aliento, la altura, el peso, el cabello, el color o la tonalidad de la piel" (p. 24) que considera como señales no verbales importantes durante la interacción. Al respecto, baste considerar cuántas veces las características físicas de alguno de los interactuantes determinan el resultado de un intercambio comunicativo, independientemente de otros factores involucrados.

Igualmente, en las relaciones interpersonales, tiene relevancia la *conducta táctil*, que comprende "la caricia, el golpe, el sostener, el guiar los movimientos del otro" (p. 24).

El *paralenguaje* es otro de los aspectos no verbales incidentes en el evento de la comunicación y que "se refiere a cómo se dice algo y no a qué se dice" (p. 24), uno de sus componentes lo constituyen las *cualidades de la voz*: "el registro, el control de la altura, el control del ritmo" (p. 24).

Resulta pertinente la atención y el conocimiento de estos elementos, ya que, frecuentemente se encuentran desempeñando una función, por ejemplo la de *acentuación*, pues como señala Knapp: "a menudo los movimientos de cabeza o de manos se usan para acentuar el mensaje verbal" (2005, p. 30).

Tan importante resulta la consideración de los actos no verbales, como es el caso de una acción no verbal cuya función es la de *sustitución* (Knapp, 2005, p. 29), ya que, sin proferir palabra alguna, el cambio de color en la tez de la persona, indica su vergüenza al ser expuesto en público, o refleja las emociones que está viviendo. En la clase, la reacción del profesor ante este acto, determinará a su vez la actitud futura del estudiante para con el docente y la asignatura.

Este autor indica la existencia de actos verbales acompañados de actos no verbales que cumplen funciones de *complementariedad*, en cuanto integran al discurso verbal, las manifestaciones, que muestran una alteración entre la relación de los interactuantes; y que pueden constituirse en una *acentuación* si las emisiones se acompañan, por ejemplo de exclamaciones, chillidos o aullidos ya que tales acciones enfatizan la oposición o adhesión a lo que en ese espacio se profiere; o bien en una *regulación* (p. 30), pues el hecho de que uno de los locutores levante la voz en un intercambio comunicativo, puede impedir que se oiga el discurso de quien tiene el turno en la conversación. En este caso, nos encontraremos ante el ejercicio del poder, para controlar las intervenciones del otro.

La importancia de la decodificación del lenguaje gestual en el aula de lengua, radica en que:

Mediante expresiones faciales, gestos manuales, movimientos corporales, desplazamientos por el espacio o contactos visuales es posible tener acceso a informaciones sustantivas sobre las representaciones mentales de la persona con la que nos comunicamos ... Solo en la medida que conozcamos los efectos que queremos provocar en nuestros alumnos con nuestros gestos y tomemos conciencia de la manifestación de los mismos, se puede lograr ejercer cierto control sobre ellos (Gordillo y Fernández, 2011, p. 134).

Sin embargo, comentan las autoras que hay estudios recientes que revelan que "el nivel de conciencia que el profesorado posee de las conductas comunicativas no verbales que manifiestan en el aula, es mínimo, y se limita, en gran medida, al dominio de las expresiones faciales" (Gordillo y Fernández, 2011, p. 134).

Las autoras acuden al trabajo de diversos autores (Roth, 2000; Kita, 2000; Kendon 2004; Cuadrado, 2008 y otros) para proponer la existencia de comportamientos no-verbales como ayuda o andamiaje a la hora de clarificar, organizar y transmitir las ideas, así como para favorecer la interpretación del mensaje (p. 135).

Gordillo y Fernández (2011) retoman las ideas de Krauss y Hadar (2001) y Kendon (2004), que señalan la importancia de los gestos cuando las ideas a transmitir son difíciles de conceptualizar, ya que su producción aumenta considerablemente:

Un hecho que indica cuán influyentes son las pautas de comunicación no-verbales en el proceso de construcción de significados y su utilidad y relevancia en cualquier nivel de enseñanza ... los gestos contribuyen a disminuir la carga cognitiva asociada a la producción verbal, cuando van asociados al mensaje verbal" (p. 135).

Después de lo esbozado brevemente en este trabajo, donde se propone al proceso de comunicación educativa como una entidad compleja y multimodal, y de gran trascendencia en la negociación del aprendizaje de la competencia comunicativa, es posible darse cuenta que, indudablemente, el estudio de las acciones no verbales sigue siendo la "asignatura pendiente" para quienes nos desempeñamos en el área de la enseñanza de competencia comunicativa. 🍷

## Referencias bibliográficas

- Arundale, R. (1999). An alternative model and ideology of Communication For an alternative to politeness theory. En *Pragmatics*. International Pragmatics Association
- Bajtin, M. (1970). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.
- Kaul, S. (2005). Descortesía de fustigación por afiliación exacerbada o refractariedad. En Bravo (ed). *Estudios de la (des)cortesía en español. Categorías conceptuales y aplicaciones a corpora orales y escritos*. Buenos Aires: Dunken.
- Gordillo, I., A. Fernández (2011). *La comunicación eficaz con los alumnos. Factores personales, contextuales y herramientas TIC*. Madrid: Wolters-Kluwer-Educación.
- Guiraud, P. (1999). *La semiología*. México: Siglo XXI.
- Knapp, M. (2005). *La comunicación no verbal. El cuerpo y el entorno*. México: Paidós.
- Koike, D. (2003). La co-construcción del significado en español: elementos pragmáticos de la interacción dialógica. En *La co-construcción en el español de las Américas. Acercamientos discursivos*. D.A. Koike, (Ed.) Toronto: Legas.
- Lomas, C. (2009). El aprendizaje escolar de las competencias comunicativas. En C. Lomas y A. Tusón. *Enseñanza del lenguaje, emancipación comunicativa y educación crítica*, pp. 18-35.
- Lomas, C. (s.f.). Leer y escribir para entender el mundo. En Lomas, C., A. Tusón. *Enseñanza del lenguaje, emancipación comunicativa y educación crítica*, pp. 112-149.
- Moreno, F. (2002). *Producción, expresión e interacción oral*. Madrid: Arco/libros.
- Tünnermann, C. (2011). El rol del docente en la educación superior del siglo XXI. Recuperado de [http://ucyt.edu.ni/Download/El\\_rol\\_del\\_docente\\_en\\_la\\_es\\_del\\_siglo\\_xxi.pdf](http://ucyt.edu.ni/Download/El_rol_del_docente_en_la_es_del_siglo_xxi.pdf) (recuperado: 19/10/11).
- Tusón, A. (2009). El estudio del uso lingüístico. En C. Lomas y A. Tusón. *Enseñanza del lenguaje, emancipación comunicativa y educación crítica*, pp. 38-88.

<sup>12</sup> Se clasifican en emblemas, ilustradores, muestras de afecto, reguladores y adaptadores (Knapp, 2011).